

MAORSKÉ ŠKOLY JAKO KULTURNÍ ALTERNATIVA. PŘÍPADOVÁ STUDIE KULTURNÍ REVITALIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Kulhánková

Fakulta humanitních studií UK Praha

Maori Schools as a Cultural Alternative. A Case Study of Cultural Revitalization in Education

Abstract: Compared to the Indigenous Australians, whose process of cultural revitalization in the urban context was discussed in my diploma thesis, the contemporary Maori of New Zealand have the significant advantage of having maintained their language and other areas of culture, which is notable on an everyday basis, whether it be community houses, native musical instruments, handcrafts, or traditional ceremonies on a marae. Past restrictions did not last long enough to suppress their language or to doubt the authenticity of their contemporary visual culture. The Maori are continuously claiming their civil equality in areas of employment, politics, health care, or education. Maori schools represent a symbol of Maori identity, since they are actively pursuing the goal of revitalizing and maintaining Maori culture and language. This paper draws on my research at kohanga reo, a Maori led pre-school centre in Dunedin, New Zealand. I used ethnographic methods of participant observation and interview. My dissertation thesis describes this topic in more detail.

Keywords: New Zealand; Maori culture and identity; cultural revitalization; immersion schools; bilingualism

Fenomén kulturní revitalizace se často týká původních obyvatel kolonizovaných světů a etnických minorit, jež prosazují svá práva na autonomní kulturu. Předmětem jejich zájmu bývá především území a jazyk, dále pak náboženství a další hmotné i nehmotné atributy kultury (Hobsbawm – Ranger 1983). Tato studie popisuje případ revitalizace jazyka a jeho místo v moderní společnosti

původních obyvatel Nového Zélandu. Jsou to právě Maoři, kdo v kontextu ostatních kolonizovaných etnik zažívá v průběhu posledních tří desítek let poměrně úspěšnou kulturní *renesanci*. Maoři jsou dnes nejrychleji socioekonomicky rostoucí skupinou novozélandské společnosti s většinou populace pod 25 let (Quick Stats 2006). Od šedesátých let minulého století vznikají nejrůznější vzdělávací a podpůrné programy a Maorům se postupně daří zlepšovat životní úroveň, kvalitu vzdělání i zdraví. V obecném kontextu je to vždy obnova původního jazyka – v daném případě maorštiny –, co hraje podstatnou úlohu v rámci kulturního obrození a posílení. I u maorské populace nabývá od sedmdesátých let zásadní priority reforma vzdělání, konkrétně pak prosazení výuky původní kultury a jazyka. V roce 1987 byla maorština uznána jako druhý úřední jazyk země. Následovalo období rychlého rozvoje Maory vedených vzdělávacích institucí s úplnou či částečnou výukou v maorštině (Ka'ai 2004).

Kulturní revitalizaci chápe Denis Chevallier jako záměrné znovupřijetí minulých kulturních praktik s přidáním onoho potřebného smyslu: „*voluntary act of adopting certain historical cultural practices and investing them with a new meaning by staging an event of certain elements of what is perceived to be traditional culture, as well as interaction with the contemporary western society*“ (Chevallier 2005: 120). Jak autor dále říká, každý podobný *revival*¹ je nutně konstrukcí tradice, jež odkazuje na minulost a současně reaguje na přítomnost (Chevallier 2005). Teoreticky je pak jejím smyslem obnovit *historicky výhodnou tradici*. Právě teorie revitalizace a kulturní invence inspirovaly v osmdesátých letech vznik diskurzů o autentičnosti domorodých kultur v Pacifiku. V Austrálii a na Novém Zélandu se jednalo o otázky územních práv a navrácení území historickým vlastníkům. Schopnost dokázat vazbu na místo původu, jež často spočívala v praktikování kulturních tradic na daném území po dobu několika generací nazpět, zde sehrála zásadní roli. Dodnes má však toto pravidlo také kontraproduktivní následky. Existuje totiž množství případů záměrného vytváření kulturních tradic ustavujících úmyslnou kulturní kontinuitu, jednotlivci s vidinou slibné finanční či jiné satisfakce se prohlašují za příslušníka odlišné kmenové skupiny (Kolig 2005). Spolu s akceptací práv původních obyvatel je moderní australská i novozélandská společnost těmito pokusy otevřenější než dříve, což na druhou stranu vede k podezřívavosti okolí (příkladem je finanční

¹ Autoři rozlišují několik možných výrazů pro kulturní revitalizaci. Může se jednat o *revival*, nebo-li jakési zpětné zživotnění, jako v případě hebrejštiny. *Revitalizace* je spojována s národním hnutím za kulturní obrození, jako v případě českého či finského národního obrození. Obrácení (anglicky *reversal*) pak znamená obrat dosavadních jazykových trendů (Šatava 2009: 61).

odškodnění maorských kmenových celků na Novém Zélandě, viz Kolig 2005). Důležité je uvědomit si, že kulturní revitalizace nebude v žádném ze svých forem pouhým odkazem na minulé tradice a hodnoty. Jelikož kulturní hnutí sledují zpravidla budoucí zájmy a jakési kulturní vyrovnání až zvýhodnění v rámci dané společnosti, mívá jejich úsilí nutně politický podtext. Uvedení maorských škol do kontextu kulturní revitalizace věnuji ještě několik postřehů na konci této studie.

Výzkum v maorských vzdělávacích institucích

Tato studie pojednává o maorských školách, důvodech jejich vzniku a současné úloze v rámci kulturní sebeidentifikace maorské populace. Vycházím zde z vlastního terénního etnografického výzkumu v maorském předškolním centru *kohanga reo*. Výzkum probíhal ve městě Dunedin na Jižním ostrově Nového Zélandu od února do června 2009. Po dobu pěti měsíců jsem jednou až dvakrát týdně docházela do centra *kohanga reo* (v překladu z maorštiny *language nest* či *jazykové hnízdo*). *Kohanga reo* jsou jednou z forem *imerzních škol* (*immersion schools*). Tyto instituce působí na principu vystavení dětí nemateřskému, v tomto případě jejich nativnímu jazyku. Imerzní školy vycházejí z kanadského modelu a jsou populární formou výuky zanikajících jazyků – jak původních obyvatel, tak národnostních menšin (baskičtiny, gaelštiny, lužické srbštiny atp., viz Šatava 2009). Pro svou úspěšnost se maorské školy staly vzorem podobným institucím, které vyučují jazyky původních etnik například v Severní Americe, na Havaji a v současnosti i v Austrálii.

Přednost etnografického výzkumu spočívá v tom, že umožňuje pozorovat aktéry při jejich každodenním bezprostředním fungování. Umožňuje být s lidmi, „sledovat, co dělají; vyptávat se; zaznamenávat jejich životní příběhy, povídky, legendy, a dokonce i rodinné vazby a zpovídat klíčové informátory“ (Spradley 1980). Místo a charakter výzkumu mne proto vedly k použití základních etnografických metod, a to zúčastněného pozorování a rozhovorů. Díky pravidelnému zapojení do činnosti centra jsem měla možnost sledovat a zaznamenávat jeho denní fungování, interakci dětí a učitelů a vést kvalitativní rozhovory se zaměstnanci. U nich mne zajímala především osobní anamnéza, jejich pojetí kulturní identity, vztah k jazyku i osobní motivace pro práci v maorských školách. Do výzkumu jsem zapojila i rodiče dětí, kterým byly poslány jednoduché dotazníky; kladené otázky se týkaly důvodů pro zařazení jejich dětí do maorských škol, dále podrobností o kulturním zázemí rodiny včetně toho, jak dobře

oni sami hovoří maorsky a do jaké míry používají maorštinu pro komunikaci s dětmi. K závěrečné analýze jsem měla k dispozici přepis šesti obsáhlých rozhovorů a šestnácti dotazníků. Použila jsem bohaté primární i sekundární literární zdroje. K formulování vlastních výzkumných otázek mi posloužila data z dosavadních výzkumů v maorských školách i z analogických institucí ve světě.

Cíle a filosofie maorských škol poprvé zdokumentovali Douglas a Douglassová (1983). Převládá u nich však dosud *západní paradigma* pohledu a s ním tendence srovnávat maorský model vzdělání s většinovým. Právě nutnost odstupeku západních vědců od jejich tendenčního úhlu pohledu zdůrazňuje v díle, které je současně i reflexí jejího výzkumu v komunitě jí vlastní, G. H. Smithová (Smith 1999). Teprve Smithová vnímá maorské školy jako relevantní zdroje vzdělání a podrobně rozepisuje specifické metody výuky (Smith 1987). Joan Metgeová se naopak věnuje tomu, jaký smysl přikládají sami Maoři procesu učení a jaké hodnoty mu přisuzují (Metge 1984). Tania Ka'aiová vyzdvihuje úspěšnost maorských škol a jejich benefity v podobě bilingvní výchovy a nabízí celkové srovnání s bilingvními školami (Ka'ai 2004). Ty v ideálním případě fungují na principu výuky napůl v maorštině a angličtině. Zdaleka nejvíce však čerpám z díla M. K. Hohepové (Hohepa 1990), která patří k výzkumníkům vlastní kultury. Její práce zastává tzv. sociokulturní lingvistický přístup a spolu s ním i hypotézu, že v maorských školách dochází ke kulturnímu přenosu skrze učení se jazyku.

Sociokulturní přístup k výuce jazyka

Předpokladem sociokulturního přístupu je, že v procesu jazykového učení dochází souběžně k osvojování kultury, k jedincově akulturaci. Zdokonalováním jazykové stránky posiluje jedinec i svoji kulturní sounáležitost, a zvládnutí jazyka je současně znakem jeho akulturace (Hohepa 1990: 26). Sociokulturní přístup čerpá ze Saphir-Whorfovy hypotézy, že jazyk je určován myšlenkovými systémy. Proto je pevně spjat s celkovým chápáním světa a s kulturně určeným vnímáním reality. Současně se na nich podílí a jeho mluvčí tak spoluvytvářejí jakousi společnou realitu (obdobně Schieffelin – Ochs 1986). Jazyk tak není pouze jednou ze složek kultury, nýbrž kultura z něj do jisté míry pramení. Chomsky doplňuje, že jazyk a kultura jsou vzájemně spleteny a jazyk formuje myšlení svých mluvčích (Hohepa 1990: 26).

Dle sociokulturního přístupu probíhá učení prostřednictvím interakce s okolím a skrze společnou činnost (Ochs 1988). Analogicky k teorii

hermeneutiky zde smysl vzniká v kontaktu s ostatními, během společného úsilí.² Nutné komponenty jazykové interakce poprvé popisuje Dell Hymes v díle *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* (Hymes 1974). Hlavní poznatek spočívá v tom, že pro kvalitní osvojení jazyka musíme znát nejen jeho spisovnou formu a výrazivo, nýbrž i sémantický neboli významový kontext. V pojetí etnografie je tak komunikace tokem informací, určeným kulturními kódy, dále mluvčími, kteří vědí, jak jich použít, prostředím jazykové výměny, formou zprávy, tématem a v neposlední řadě událostmi, jež jazyková výměna navozuje. Hymesova etnografie komunikace či etnografie řeči se stala hlavním paradigmatem lingvistické antropologie.³

Taktéž proces akulturace ve školkách *kohanga reo* je podle Hohepové pevně spojen s osvojováním jazyka (Hohepa 1990). Mnohé děti zde vůbec poprvé slyší svůj „nativní“ jazyk, neboť jejich rodiče maorsky nehovoří. Pro některé představují *kohanga reo* i první setkání s jejich kulturou, a to „prostřednictvím těch pravých učitelů a kulturně citlivým způsobem“ (ibid.: 29). K procesu učení zde dochází společnou interakcí, opakováním modelových situací a vhodných jazykových spojení. Děti se tak v opakujícím se kontextu znovu a znovu učí používat příslušné výrazy a spojení. Okamžitá zpětná vazba okolí zde funguje jako posílení. Učení ve skupině bez rozdílu věku umožňuje, aby se děti učily jedno od druhého, mladší od starších a podobně (ibid.: 89).

Jazyk musí být kontinuálně udržován a děti, které opustí *kohanga reo*, potřebují další jazykovou stimulaci. Spíše než navazující výuku maorštiny pak přímo výuku v jejich jazyce (Smith 2002: 303). Výzkumy ukazují, že pokud je jazyk dětí rozvíjen alespoň do věku devíti, desíti let, i po přerušení jeho výuky by si jej měly pamatovat. Bilingvní třídy jsou proto dobrou volbou, pouze

² V řadě studií věnovaných jazykové socializaci zkoumají lingvistické antropoložky Elionor Ochsová a Bambi Schieffelinová antropologickou otázku socializace za použití metod etnografie a lingvistiky (Ochs – Schieffelin 1984). Jejich poznatky naznačují, že ve všech společnostech bez rozdílu slouží proces jazykového učení k jedincové socializaci – děti jsou začleňovány do společnosti skrze učení se jazyku. Zabývají se několika případy osvojení jazyka, ať se jedná o *baby talk*, o symboliku „historek u rodinného stolu“, jež ve výsledku vedou k posilování mužské dominance, či o adaptaci na zcela novou práci s jazykem v případě konverze ke křesťanství na Papui Nové Guinei (Schieffelin 1995, 2002).

³ Lingvistická antropologie je obor, který řeší antropologické problémy pomocí metod lingvistiky. Sémiotická analýza a jazykové formy a procesy zde slouží k vysvětlení sociokulturních jevů. Kromě Della Hymese (1974) patří mezi stoupence lingvistické antropologie Alessandro Duranti (1997, 2001) či Don Kulick. Například Kulick zkoumal prostřednictvím lingvistiky otázku sociokulturní identity. Zabýval se konkrétně tím, jakým způsobem kombinují obyvatelé Papui Nové Guiney při komunikaci s dětmi svůj tradiční a oficiální jazyk.

pokud alespoň polovina výuky probíhá v maorštině. *Kura kaupapa* naopak vyučují výhradně v maorštině. Jejich žáci jsou schopni pochytit angličtinu v každodenním styku s okolím – poslechem médií, interakcí s ostatními dětmi a podobně. I ve školách *kura kaupapa* se jim však ve vyšším stupni dostává formálního vzdělání ve většinovém jazyce. Jakékoli výhrady, že jejich žáci nikdy plně nezvládnou angličtinu, jsou proto bezpředmětné a pravděpodobně stále pramení z kulturních předsudků (Durie 1998). Naopak pozitivní efekt bilingvnosti na rozvoj kognitivních funkcí a potažmo i na celkovou úspěšnost ve škole vyzdvihuje řada autorů (Baker 2006; Smith 2002). Hovoří například o lepších komunikačních schopnostech, vyšší kulturní toleranci a naopak i o vlastním vyšším kulturním sebevědomí. Dobré osvojení jednoho jazyka pak pomáhá i k lepšímu zvládnutí druhého. Jsou to však hlavně výsledky dětí z maorských škol, jež hovoří samy za sebe. Dostává se jim kvalitního vzdělání na úrovni základního stupně, o čemž svědčí i vyšší procento úspěšnosti v navazujícím studiu. Fungování škol však stále čelí jistým problémům, především nedostatku kvalifikovaných učitelů maorštiny. Další potíží je nízký počet škol a tím i studentů v maorských školách. Příčinou toho je bohužel i chybějící zájem ze strany maorských rodin.⁴

Stejně jako Hohepová (1990) vycházím z předpokladu, že celé osnovy a fungování maorských škol sledují stejný cíl – tedy obklopit maorské děti jejich kulturou. Samotná výuka jazyka zde představuje jakýsi bonus, avšak kulturně opět velmi podstatný. Dalším zdrojem informací pro mne byly studie z jiných jazykových oblastí. V osmdesátých a devadesátých letech postupně celosvětově dochází k přiznání práv původních obyvatel na nativní jazyk a jeho výuku. Většina úmluv čerpá z Deklarace lidských práv z roku 1948 a naopak ústí v Deklaraci jazykových práv v roce 1996. Obyvatelé Severní Ameriky, Jihoafrické republiky či Jižní Ameriky tak mají opět právo na plné užívání vlastního jazyka. V Austrálii a na Novém Zélandu vznikaly první nativní školy a kulturní centra od osmdesátých let. V porovnání s případem Austrálie (Kulhánková 2007),⁵ kde byl počet jazyků z téměř sedmi set redukován na 150 (z nichž pouhých 20 není na pokraji zániku), slavily maorské imerzní školy od začátku úspěch. Přesto je podle údajů z roku 2006 pouhých 15 % Maorů schopných

⁴ Na přelomu let 2007 a 2008 docházelo do maorských škol pouhých 15,8 % maorských žáků (Annual Report 2007-08: 63). Motivace rodičů k volbě maorských škol se různí. Jak tvrdí M. Durie (1988), jen někteří je volí cíleně. Jedny odradí náklady spojené se zápisem, jiné vzdálenost instituce a doprava či nechuť k vlastní spoluúčasti.

⁵ Více o kulturní revitalizaci v moderním australském prostředí viz Kulhánková 2007.

konverzace v původním jazyce. Procento mluvčích je silnější u jedinců starších 65 a mladších 15 let, tedy u příslušníků generací, kterým nebyla výuka jazyka zcela odepřena (Quick Stats 2006).

Pokud je jazyk pevně spojen s jakoukoli ideologií či politickým hnutím, neboť představuje *kulturní kapitál* etnické skupiny (Šatava 2009: 37), sleduje i výuka ohroženého jazyka či jazyka etnické minority bezesporu širší kulturní zájmy. To je pak předmětem diskusí o kulturní revitalizaci či invenci tradice, jak je představují E. Hobsbawm a T. Ranger v díle *The Invention of Tradition* (Hobsbawm – Ranger 1983) či E. Kolig v příspěvku *The Politics of Indigenous – or Ingenious – Tradition* (Kolig 2005). Přínos mé studie je právě v tom, že poskytuje nový pohled na fungování maorských škol v rámci hlubšího politického úsilí, a to na základě případové studie a citace konkrétních kulturních aktérů. Jak jsem již uvedla, proces výuky v maorských školách nahlížím ze sociokulturního pohledu. Tento přístup vychází z předpokladu, že v procesu osvojování jazyka pomocí nejrůznějších technik aplikovaných v příslušných školách dochází souběžně k jedincově akulturaci. Jakým způsobem jsou žáci vystaveni vlastní kultuře? Jaký vztah mají učitelé maorštiny k maorské kulturní identitě? Co je vedle k práci v této školce? Jaká jsou očekávání rodičů, kteří sem děti posílají? Jaké lze vyvodit závěry ze společných cílů a motivací zmíněných aktérů v kontextu teorie kulturní revitalizace a politizace kultury? Především tyto otázky se zde pokusím zodpovědět.

Formy maorského vzdělávání

Dopad kolonizace (od roku 1800) na maorský způsob života, organizaci společnosti i duchovní nauky byl drtivý. Na rozdíl od ostatních kolonizovaných národů však Maori měli jistou přednost v dokumentu zvaném *Treaty of Waitangi*. Jednalo se o úmluvu, která potvrzovala tradiční právo Maorů na jejich území, a spolu s ním jim garantovala práva britských občanů. Přestože tato úmluva nikdy nebyla uzákoněna, dnes hraje klíčovou roli v boji za prosazení Maorů, například v případě jejich práva na vzdělání v maorštině. Byli to křesťanští misionáři, kdo se ve snaze obrátit Maory na víru naučili jejich jazyk, ustanovili jeho psanou formu a gramatiku. Následovalo období veřejných škol, které sledovaly společný cíl – potlačení jakékoli maorské identity, včetně jazyka. Až do ustavení tribunálu ve Waitangi roku 1975 bylo použití maorštiny ve školách pod hrozbou fyzických trestů zakázáno. Hnutí *kohanga reo* vzniklo v roce 1981 jako odpověď Maorů tehdejšímu školství i jako příspěvek k revitalizaci jejich jazyka.

V roce 1987 byla maorština uznána jako druhý oficiální jazyk Nového Zélandu. Stala se tak úředním jazykem a vznikla i jazyková komise, která má za úkol kontinuálně podporovat nejen výuku maorštiny, ale i příležitosti k jejímu užití a samotné mluvčí. Vysílání zahájila maorská televize i rozhlasový kanál a začaly vycházet první maorsky psané noviny. V období tzv. *vlastního směřování (self-determination)* pak probíhaly reformy ve zdravotnictví, pracovní sféře, soudnictví i školství.

Imerzní školy jsou v současnosti dostupné na dvou úrovních vzdělání. Jedná se o předškolní centra *kohanga reo* a základní školy *kura kaupapa*. *Wananga* jsou školy univerzitního typu pro mladé a *wharekura* pro dospělé – zde však jako jazyk výuky převažuje angličtina. Kromě toho operují i výše uvedené bilingvní školy a třídy při základních školách s maorštinou i angličtinou. Děti tak obvykle ze školky pokračují do maorských základních nebo bilingvních škol. Maorské školy musíme nahlížet jako součást politického hnutí reflektujícího současné požadavky na autonomii ve vzdělání. Klíčovým cílem je zachování a rozvoj maorského jazyka a spolu s ním i zachování maorské kultury.

Školky *kohanga reo* jsou určeny dětem od prvních měsíců do šesti let věku. To reflektuje skutečnost, že první roky jsou klíčové pro jazykové schopnosti dětí i utváření jejich sociální role. Hlavním záměrem školek je vytvořit pro děti *model rodinného prostředí*, obklopit je jejich nativním jazykem i kulturními hodnotami a přizpůsobit jim i samotnou výuku. Účast rodiny na výuce a pomoc při běžném fungování centra je vítána a více než doporučena. Cílem je, aby rodiče se svými potomky komunikovali maorsky i doma, což se ovšem ve většině případů neděje (Hohepa 1990). Mnoho dětí, se kterými jsem pracovala, pocházelo z neúplných a sociálně slabých rodin. Žily často pouze s matkou, která musela zvládat chod celé domácnosti. Ve všech případech však děti měly více sourozenců. Maorské rodiny byly tradičně početné a bylo tak i přirozené, že starší děti pomáhaly s péčí o mladší. Převládal model tzv. rozšířené rodiny (*whanau*), jež byla základním stavebním prvkem tzv. podklanů či příbuzenských skupin (*hapu*), formujících celé kmenové skupiny (*iwi*). Z důvodu postupné urbanizace však dnes převládají spíše rodiny nukleární (Ka'ai 2004). Pro rodiče tak školky představují jakousi rozšířenou rodinu, neboť nejen poskytují dočasné opatrovnictví a výchovu jejich dětem (často i více sourozencům), ale pořádají také nejrozsáhlejší setkání či školící programy (od učení maorštiny po zásady správné životosprávy pro děti). Zejména však dokáží tlumočit jejich potřeby a problémy širší veřejnosti. Celá struktura škol je přizpůsobena jejich účelu, pokoje jsou prostorné a barevné, určené pro příjemné setkávání dětí i rodičů. Osnovy a celé



Kohanga - logo maorských škol.

fungování *kohanga reo*, stejně jako ostatních maorských škol, vychází z principu *kaupapa Maori*, neboli maorských myšlenkových konceptů (ibid.: 206). Ty byly poprvé formulovány spolu se zakládáním maorských škol i jako prostředek vymezení se vůči západní ideologii a společnosti. Jak popisuje Hohepa (1990), důraz je kladen zejména na rodinu (*whanau*), příbuzenské vazby a jedincův původ (*whanaungatanga*), princip vzájemné lásky a respektu k ostatním (*awihna*), úcty ke starším a pomoc mladším (*tuakana-teina*). Od těchto principů se odvíjí i každodenní fungování škol, jež jsem měla možnost sledovat v praxi.

Případová studie maorského předškolního centra

Můj výzkum probíhal v předškolním centru/školce *Kohanga Reo o Whakari* na okraji města Dunedin. Centrum bylo otevřeno z iniciativy dvou žen v roce 1986 jako druhé svého druhu ve městě. Je nutné poznamenat, že situace maorštiny na Jižním ostrově Nového Zélandu byla a je o poznání horší než v případě Severního ostrova. Důvodem je intenzita někdejší kulturní represe, ale i nižší počet Maorů v této oblasti. Nepřekvapí proto, že Jižní ostrov má jen 25 školek z celkových 475 a potenciál pro výuku maorštiny je zde menší. Většina učitelů pochází ze Severního ostrova, s čímž se pojí další kulturní souvislosti jako přesídlení z jednoho kmenového území do nové oblasti a *učení vlastní kultury*.⁶ *Kohanga Reo o Whakari* má v současnosti pět zaměstnanců. Ti všichni nebo alespoň jejich rodiče pocházejí z kmenových skupin Severního ostrova. *O Whakari* odkazuje na protější kopce Brockville, kde se školka nachází, a je tak symbolickým uznáním této oblasti a jejích tradičních vlastníků, kmene Ngai

⁶ Někteří autoři dokonce mluví o fenoménu druhé kolonizace Nového Zélandu, ovšem jedná se o citlivé téma, především pro Maory z Jižního ostrova.

Tahu.⁷ Zaměstnanci školky jsou její zástupkyně, učitel a řidič *waky* (v maorštině znamená kánoi, v běžné mluvě pak minibus), který rozváží ráno a odpoledne děti, a další tři učitelky. Je poměrně běžné, že v *kohanga reo* existují příbuzenské vazby, a tak zde najdeme matku s dcerou či manželský pár. To přispívá k duchu rodinné pospolitosti a mělo by to být spíše výhodou. *Kohanga reo* někdy spadají pod tzv. *marae*, neboli komunitní domy, ve kterých se odehrávají veškeré oficiální události, komunitní setkání a ceremonie. Přestože to nebyl případ této školky, většina dětí se účastnila pravidelných kroužků maorského zpěvu a tance, které Maori souhrnně nazývají *haka*. I když si pod pojmem *haka* většina laiků představí maorský bojový rituál, jedná se o obecný termín pro tanec (Matthews – Paringatai 2004: 106). Místní *haka* skupinu vedl jeden z učitelů z *O Whakari*, který pro svůj věk i kulturní aktivity patřil mezi respektované členy komunity (v maorštině termín *kamatua*).

Kohanga reo jsou otevřeny všem zájemcům s tím, že přednost mají děti maorské. Většinou je však navštěvují i děti ostatních přistěhovalců z Pacifiku jako Samoané, Tonžané a další, za předpokladu, že se budou učit maorsky. Po dobu mého pobytu navštěvovalo školku celkem 19 dětí ve stáří od několika měsíců až do pěti let. Většina z nich byla maorského, dvě děti novozélandského evropského původu. Spolu s učiteli byla většinou přítomna alespoň jedna z matek. Přestože mimo výuku se běžně mluvilo anglicky a do angličtiny se překládalo, když někdo nerozuměl (např. bílé děti), hlavním jazykem v centru byla maorština. Musela jsem se proto také učit maorsky a do doby zvládnutí základních používaných frází svou komunikaci s dětmi omezit na minimum. Právě díky důrazu na opakování určitých jazykových výměn jsem byla brzy schopna většině sdělení porozumět.

První záznamy

Během prvních návštěv jsem se zaměřila na popis místa, účastníků a na záznam chronologie každodenních aktivit. Poté jsem byla schopna odhadnout, která část dne bude z hlediska pozorování nejzajímavější, které z aktivit budou stát za bližší prozkoumání i kdo bude možný klíčový informátor. První záznamy tak obsahovaly

⁷ V kultuře Maorů je zásadní vyjádřit svůj postoj k příslušníkům protějščího kmene, dát najevo mírové či válečné úmysly. Z toho se odvíjí i ráz uvítacích ceremonií na *marae* (Higgins – Moorfield 2004: 77).



Učení tradičnímu tanci, Maorské předškolní centrum Kohanga Reo O Whakari.
Foto J. Kulhánková, 2009.

- a) běžnou chronologií denních aktivit;
- b) fyzický popis místa, počet dětí v jednotlivé dny, jejich věk i popis dalších osob;
- c) identifikaci a popis jednotlivých částí osnov výuky a s nimi spojených aktivit;
- d) identifikaci jazykových výměn a kulturních aktivit;
- e) prolínání maorských konceptů a hodnot v jednotlivých aktivitách.

Můj předvýzkum potvrdil předpoklad, že většina náročnějšího učení a stejně tak i kulturních aktivit probíhala v dopoledních hodinách. Dopoledne také děti nejvíce používaly maorštinu. Ta naopak nebyla pravidlem při složitějším vysvětlování nejrůznějších uměleckých aktivit či odpoledne při hře venku. Z tohoto hlediska bylo zajímavé, že zatímco uvnitř děti při volné interakci komunikovaly převážně maorsky, venku automaticky přecházely do angličtiny. Doba mezi 9. hodinou ranní a obědem ve 12:30 se tak stala pro samotný výzkum klíčová. Kromě rozhovorů jsem pořídila i zvukové a fotografické záznamy dětské interakce.

Maorské principy učení byly patrné zejména v přenesení rodinného modelu do školního prostředí. Děti oslovovaly učitele *mami (whaea)* a *tati (papa)* a i v prostředí školky byly v jejich chování rozpoznatelné sourozenecké vztahy. Často jich spalo několik v jedné postýlce, což je například v západních školkách nepřipustné.⁸ Když někomu z dětí chyběla svačina nebo mu byla zima, podělily se s ním ostatní o jídlo i oblečení. Před vstupem do školy se všichni zouvali, neboť škola a proces učení byly tradičně vnímány s úctou. Ve třídě se dost sedělo na zemi, v symbolickém spojení s Matkou zemí, postavou z maorských legend. Děti byly rozděleny do dvou skupin, na mladší a starší. Zatímco mladší trávily většinu času hrou, starší děti se vždy po společném úvodu přesouvaly ke stolům do vedlejší místnosti. Zde probíhaly aktivity odpovídající jejich věku. Pokud dítě neposlouchalo, bylo posláno zpět mezi mladší. Měla jsem možnost v praxi vidět, jak se jeden takový neposlušný žák chtěl za každou cenu vrátit mezi své starší spolužáky a učit se s nimi. Děti byly vybízeny k tomu, aby pečovaly o mladší, pomáhaly jim – především pokud šlo o sourozence – a šly jim vzorem. Pocit *zodpovědnosti za druhé* v nich byl vyvoláván i při tzv. výměně rolí, kdy byly vybízeny k tomu, aby na sebe přejaly roli učitelů. Klasický den ukazuje následující oddíl.

Chronologie dne

- 9:00 Přivítání dětí a personálu – tzv. *mihimihi*; posazení v kruhu a odříkání úvodní modlitby – *karakia*; zpěv maorských písní – *waiata*. Následuje představení jednotlivců – *pepeha* – každý má představit sebe, své rodiče, sourozence, prarodiče, svůj kmen a svou *kohanga reo*.
- 10:00 Začínají denní aktivity, většinou určené tématem dne (*kaupapa*).
- 11:00 Hygiena, společná modlitba a svačina.
- 11:20 Pokračování aktivit.
- 12:30 Hygiena, polední modlitba a společný oběd.
- 13:00 Společný odpočinek; odpolední umělecké a manuální aktivity, poslech hudby uvnitř s tancem či hra venku.
- 14:40 Odpolední uzavírací modlitba a ukončení dne.

⁸ Jsou však i zvyky, které západní školství přejalo od Maorů. K těm patří část výuky probíhající vsedě na zemi.



Skupina maorského tance, kapa haka ve městě Dunedin. Foto J. Kulhánková, 2009.

Z chronologie je patrné, že intenzita kulturně-naučných aktivit byla nejvyšší v ranních hodinách. V tuto dobu se odříkávala úvodní modlitba v maorštině, kterou muselo každé z dětí ovládnout. Modlitba odkazovala na maorskou mytologii a vyjadřovala úctu prapředkům, kteří původně osídlili Nový Zéland. Následovaly písně a říkanky v maorštině, často provázené tancem. Ty z nich, které byly napůl v angličtině (např. píseň o barvách začínala „*Where is red*“), měly učit maorským výrazům – například číslům, barvám a podobně. V tuto chvíli byl také prostor pro výměnu rolí žák – učitel. Příležitostně bylo jedno z dětí vyzváno, aby rozhodlo, jaká píseň se bude zpívat jako první. Často i samo odzpívalo první takty.

Důležité bylo, aby děti do ukončení *kohanga reo* dokonale zvládly aktivitu *pepeha*, neboli představení jedince a jeho původu. Jedná se o přirozenou součást každého oficiálního proslovu na *marae*, při kterém mluvčí představí svou rodinu i místo původu. *Kaupapa* je většinou společné téma na celý učební cyklus. Během mého pobytu se například děti učily o bohu vod (*Tangaroa*) a všem,

co roste a žije ve sladké a slané vodě. Dalším tématem byl maorský nový rok a s ním spojený čas na zahradu a setí, kdy děti sázely rostlinky fazolí a každý den sledovaly proces jejich růstu. Byla to také doba čtení maorských povídek a mýtů (samozřejmě v maorštině). Důležitý proces učení spojený s principem *tuakana-teina* – záměnou rolí a péčí starších dětí o mladší – bylo mytí rukou před oběma denními jídly. Jedno z dětí dostalo za úkol zajistit, že si všichni postupně umyli a utřeli ruce. Jelikož do umývárny mohly najednou maximálně tři, vyžadoval tento úkon nejen jisté donucovací, ale i organizační schopnosti. Jídlu předcházela modlitba, což souvisí s harmonií principů *tapu* a *noa*, neboli posvátného a profánního.

V maorském myšlení je veškerá lidská činnost rozdělena do těchto dvou skupin a aktivity z jedné by měly pravidelně střídát aktivity z druhé skupiny, aby byla zachována rovnováha. Jinými slovy, profánní aktivity, například omytí rukou či společné jídlo, mají předcházet či následovat aktivity posvátné, aby odlehčily jejich serióznost (Higgins – Moorfield 2004).⁹ Celé strukturování aktivit tak bylo přizpůsobeno tomuto řádu – posvátný proces učení je odlehčen dvěma pauzami, jídlu předchází modlitba a hygiena, po jídle následuje odpočinek a hra. Přísným pravidlem je například zákaz sezení na stolech. Stůl je spojen s jídlem, které je profánní, zatímco lidské tělo je posvátné. S tím souvisí i nutnost zouvání před vstupem do posvátného prostoru.

Odpolední aktivity byly spíše umělecké a tvůrčí. Děti se učily malovat, vystřihovat či skládat. I při těchto aktivitách se však uplatnily nejrůznější maorské motivy. *Kohanga reo* kladou silný důraz na lidské vztahy a principu vzájemné lásky (*awhina*) se podřizuje řešení veškerých sporů. Jedná se zpravidla o otevřenou dohodu a vysvětlení sporu a dále vyzvání k přátelskému smíření.

Všechny výše popsané aktivity jsou rutinní povahy, a tak i komunikace při nich probíhá vždy podobně. Díky tomu si děti rychle osvojují jednotlivé slovní výměny a hlavně se je naučí použít v daných situacích. Proto byl tak zásadní trénink výměny rolí, kdy děti samy slovně iniciovaly určitou aktivitu či situaci. Právě to potvrzuje skutečnost, že konkrétní jazyková sekvence byla *osvojena i pochopena* v příslušném kulturním kontextu.¹⁰ Zde se opět dostáváme k socio-kulturnímu přístupu, podle kterého hraje rozvoj jazyka velkou roli v jedincově

⁹ Po pohřbu, který Maoři chápou jako nejposvátnější aktivitu, musí následovat potřísnění místnosti vodou a společné jídlo, jako akt odlehčení vážnosti a smutku. Poskytnutí bohatého jídla je rovněž důležitým projevem úcty a štědrosti (Higgins – Moorfield 2004: 82).

¹⁰ „Čím více si dítě jazyk osvojuje, tím více v něm může improvizovat, neboť se už umí zapojit bez pomoci oněch rutinních formulí“; Hohepa 1990: 88.

akulturaci. Učení v *kohanga reo* podle G. H. Smithe (1987) probíhá hlavně skrze poslech a nápodobu, kdy je kladen důraz na recitaci a opakování. To se týká zejména neustálého procvičování modliteb, představování jedince a všech dalších repetitivních jazykových výměn. Tyto formule rovněž pomáhají v porozumění dětem s menší znalostí maorštiny. Díky opakování známých situací mají možnost vnímat a analyzovat jazyk v daném kontextu, samy jej procvičovat a získat i okamžitou zpětnou vazbu z okolí.

Má pozorování tak potvrdila hypotézu, že prostřednictvím her a repetitivních jazykových aktivit se děti v *kohanga reo* učí nejen maorštině, ale i prvkům maorské kultury. Dalším důležitým krokem byla analýza dotazníků s rodiči a rozhovorů s učiteli, jež měla přinést zjištění o tom, jak vnímají fungování těchto institucí i co od nich očekávají.

Výsledky dotazníků s rodiči

Co se výběru *kohanga reo* škol týče, uvedla většina rodičů jako hlavní důvod výuku maorštiny. Teprve na druhém místě uváděli kulturní výuku či aplikování rodinného principu. V odpovědích na druhou otázku, proč je podle nich důležité učit se dnes maorštině, se však již všichni odkazovali na kulturu či identitu, tedy na jazyk jako jeden ze znaků maorství. Zaznívaly myšlenky, že pro pocit sebedůvěry a hrdosti na vlastní kulturu je nutná jeho znalost. „Jazyk je součástí naší identity, jsme přeci Maoři.“ Jeden z rodičů upozornil na výhody učení se druhému jazyku a na výhody bilingvních dětí v dalším vzdělávacím procesu, další na to, jak je znalost vlastní kultury důležitá pro život v multikulturní společnosti. 40 % zpovídaných údajně používalo alespoň základní maorštinu v každodenním životě a v komunikaci se členy rodiny, 20 % vyslovilo přání jazyk ovládat lépe („neumíme mluvit tak, jak bychom si přáli“). Někteří se již začali učit od vlastních dětí. Většina z nich se pokoušela své děti kontinuálně kulturně vzdělávat – návštěvami *marae*, poslechem maorského rádia či televize. Jako důvod uváděli získání kulturní sebedůvěry a kulturního uvědomění („aby věděly, odkud pocházejí“ nebo „aby byly hrdé na to, že jsou Maoři.“). Z odpovědí rodičů je patrné, že současné možnosti výuky vítají s nadšením i jistým pocitem lítosti. Sami takové možnosti neměli, maorština byla ve školách přísně zakázána, a tak i možnost kulturního projevu byla minimální. Výsledky dotazníků nicméně poukazují na přímou paralelu mezi očekáváním rodičů a cíli *kohanga reo* – učit jazyku a kultuře a uchovat je pro budoucí generace. Jazyk je vnímán jako prostředek kulturní uvědomělosti a jako klíč ke kulturní identitě.

Výsledky rozhovorů s učiteli

U učitelů maorštiny mne zajímaly nejen jejich důvody pro volbu profese, ale i životní okolnosti, které formovaly jejich vztah k maorskému jazyku a kultuře. Jejich zkušenost s jazykem se ukázala být faktorem, podle kterého je bylo možné rozdělit do dvou skupin. Šlo jednak o jedince pocházející ze Severního ostrova, kteří vyrůstali v maorském prostředí a pro které byla maorština mateřským, případně druhým jazykem. Na Jižní ostrov se tak mnohdy vydali s posláním výuky jazyka, který byl v této oblasti kdysi potlačen úspěšněji.

Druhou skupinu tvořili učitelé původem z Jižního ostrova, pro které byla mateřským jazykem angličtina a pro maorštinu se rozhodli v pozdějším věku. Jedna z dotazovaných viděla ve své cestě k jazyku čas hledání vlastní identity. „Až tehdy jsem si uvědomila, kdo jsem. Že jsem Maorka, a že jsem do té doby žila úplně jiný život“ (Amy Valentine, Napuhi/Ngati Tamatera, interview 20. 4. 2009). Dalším uvedeným důvodem byl zájem o práci s (maorskými) dětmi, pro niž byla maorština nutným předpokladem. Janaya popisuje své pocity, když se kvůli práci učila maorsky, následovně: „Najednou mi přišlo zvláštní, že jsem Maorka, ale neumím maorsky. Teď sama sebe chápu lépe“ (Janaya Haafield, Te Hupouri, interview 23. 3. 2009). Ve třetím případě se jednalo o učitelku novozélandského, ne-maorského původu. Sama učitelka pro základní stupeň školy si uvědomovala důležitost maorštiny v novozélandském kulturním kontextu i akutní nedostatek maorských učitelů. Sama odmalička navštěvovala skupinu *kapy haky* a měla tak k Maorům i maorštině blízko. Proto se rozhodla jazyk naučit a předávat jej dál.

U učitelů mne také zajímalo, kam by poslali své potomky po absolvování *kohanga reo*. Většina z nich by překvapivě raději zvolila bilingvní třídu na většinové základní škole než maorskou střední školu *kura kaupapa*. Je podle nich totiž nutné, aby se jejich dětem dostalo oficiálního vzdělání nejen v maorštině, ale i v angličtině. Zatímco v *kohanga reo* se oba jazyky střídají, základní školy *kura kaupapa* většinou vyučují výhradně maorsky. Z pohledu učitelů pak hrozí, že žáci dostatečně nezvládnou formální angličtinu.¹¹ Všichni zdůrazňovali fakt, že jazyk a jeho znalost tvoří podstatnou součást kulturní identity a umožňuje jim tak lépe porozumět sobě i druhým. Podobně jako rodiče vyzdvihovali

¹¹ S tímto názorem se autorka neztotožňuje – s výjimkou případů, kdy děti pocházejí z maorsky mluvících rodin a nejsou tak ani doma vystaveny angličtině. Není důležité, nakolik hovoří děti anglicky ve škole, ale i nakolik tento jazyk používají a nakolik jsou jim obklopení mimo školu.

kulturní aspekty jazyka a jeho roli ve výchově a vzdělávání sebevědomých jedinců, kteří znají svou kulturu. Uvědomovali si ale, že stále existuje mnoho překážek, jako praktické možnosti využití ve společnosti, kde stále silně převládá angličtina. Z jejich osobních postřehů vyplývá, že zatímco mladší děti se většinou s chutí vrhají do nového jazyka, čím jsou starší, tím více se mají tendenci srovnávat s ostatními a přiklánět se k většinovým trendům. V komunikaci s širší společností je angličtina navíc snazší a všem srozumitelnou variantou. Nejlepším důkazem je, že sami učitelé hovoří ve svém soukromí převážně anglicky. Všechny teorie jazykové výchovy dále potvrzují, že nejintenzivnější proces učení probíhá v rodině, kde je jedinec jazykem obklopen nepřetržitě. Většina maorských rodin však ani nemůže poskytnout bilingvní výchovu a proces učení je tak omezen na čas ve škole. Přetrvává také historické stigma a spolu s ním fakt, že pro mnohé Maory je stále nezvyklé hrdě se hlásit – i skrze jazyk – k vlastní kultuře. Užití maorštiny se tak nakonec často omezuje na společenské události na *marae*. Očekávání rodičů i zjištění z rozhovorů s učiteli potvrzují, že záměrem maorských škol a školek je nejen učít maorštině, ale prostřednictvím jazyka také otevřít cestu k maorské kultuře a identitě. Lze proto říci, že *kohanga reo* se podílejí na *revitalizaci tradiční maorské kultury*. Přestože se ukázaly být úspěšnou cestou ke vzdělání, čelí v posledních letech maorské školy klesajícímu zájmu ze strany Maorů samotných. Účinnost, s jakou se podílejí na jazykové revitalizaci, by proto stála za hlubší výzkum.

Nativní či domorodá kultura je často demonstrována pomocí kulturních vzorců odlišných od kultury většinové. Jazyk coby jeden z hlavních atributů, je vždy spojován s ideologickou a politickou autonomií. Je otázkou, nakolik je, či není výuka maorštiny politická a do jaké míry odráží širší politické zájmy této v současnosti velmi sílící etnické skupiny. Maorské školy jsou vedle nejrůznějších rituálů, umění a tradičních ceremonií další formou manifestace maorské kultury a nepůsobí ani trochu umělým dojmem.

Závěr

V porovnání s původními obyvateli Austrálie mají dnes Maori velkou výhodu vlastního jazyka i dalšího běžně pozorovatelného kulturního dědictví – ať se jedná o komunitní domy, původní nástroje, řemeslnou výrobu či praktikování tradičních ceremonií na *marae*. Historická omezení netrvala dostatečně dlouho na to, aby potlačila jejich jazyk či zpochybnila autentičnost jejich *zjevné* kultury. Maori se nadále aktivně domáhají své rovnoprávnosti v oblasti práce, politiky,

zdravotnictví či vzdělávání. Maorské školy jsou jedním ze symbolů jejich identity, neboť představují aktivní činitele v úsilí o obnovení a uchování maorské kultury a jazyka.

Jana Kulhánková je absolventkou doktorského programu obecné antropologie na Fakultě humanitních studií UK v Praze. Zatímco v magisterské práci se zabývala působením kulturních institucí nativních obyvatel Austrálie, disertační práci věnuje kulturní revitalizaci Maorů na Novém Zélandu. Dalšími oblastmi zájmu autorky jsou religionistika a mezikulturní komunikace.

Použitá literatura

- Annual Report. 2007-08. *Nga Haeata Matauranga. Annual Report on Maori Education 2007/08*. Wellington: Ministry of Education.
- Baker, Colin. 2006. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chevallier, Denis. 2005. „The Cow, the Cheese, the Anthropologist. The Revival of Traditional Practices in Rural France.“ Pp. 119-135 in Ton Otto (ed.): *Tradition and Agency. Tracing Cultural Continuity and Invention*. Denmark: Aarhus University Press.
- Douglas, E. M. K – Douglass, Barrett R. 1983. *Nga Kohanga reo: A Salvage Programme for the Maori Language*. Paper presented at M.E.D.C. Turangawaewae.
- Durie, Mason. 1998. *Te Mana, Te Kawanatanga. The Politics of Maori Self-Determination*. Melbourne: Oxford University Press.
- Higgins, Ravinia – Moorfield, John C. „Marae practices.“ Pp. 73-84 in Tania M. Ka'ai – John C. Moorfield – Michael P. J. Reilly – Sharon Mosley (eds.): *Ki Te Whaiao. An Introduction to Maori Culture and Society*. Auckland: Pearson Education.
- Hobsbawm, Eric – Ranger, Terence. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hohepa, M. K. 1990. *Te Kohanga reo Hei Tianga Ako I te reo Maori – Te Kohanga reo as a Context for Language Learning*. Rkp. disertační práce. Indigenous Research Institution for Maori and Indigenous Education, University of Auckland.
- Hymes, Dell H. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ka'ai, Tania. 2004. „Te mana o te reo me nga tikanga. Power and Politics of the Language.“ Pp. 201-213 in Tania M. Ka'ai – John C. Moorfield – Michael P. J. Reilly – Sharon Mosley (eds.): *Ki Te Whaiao. An Introduction to Maori Culture and Society*. Auckland: Pearson Education.

- Kolig, Erich. 2005. „The Politics of Indigenous – or Ingenious – Tradition.“ Pp. 292-326 in Ton Otto (ed.): *Tradition and Agency. Tracing Cultural Continuity and Invention*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kulhánková, Jana. 2007. *Revival tradice v Austrálii – Péče o rodinu a ženská spiritualita*. Rkp. diplomové práce. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Matthews, Nathan W. – Paringatai, Karyn. 2004. „Performing Arts.“ Pp. 103-115 in Tania M. Ka'ai – John C. Moorfield – Michael P. J. Reilly – Sharon Mosley (eds.): *Ki Te Whaiao. An Introduction to Maori Culture and Society*. Auckland: Pearson Education.
- Metge, Joan. 1984. *Learning and Teaching: He Tikanga Maori*. Wellington: Department of Education.
- Ochs, Elinor. 1986. *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in Samoa Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quick Stats. 2006. *Quick Stats about Maori*. Statistics New Zealand.
- Schieffelin, Bambi B. 1995. „Creating Evidence. Making Sense of Written Words in Bosavi.“ *Pragmatics* 5, 1995, 2: 225-244.
- Schieffelin, Bambi B. – Ochs, Elinor. 1984. „Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories and Their Implications.“ Pp. 276-320 in Richard A. Shweder – Robert A. LeVine (eds.): *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. New York: Cambridge University.
- Schieffelin, Bambi B. – Ochs, Elinor. 1985. „Language socialization.“ Pp. 163-191 in Bernard J. Siegel (ed.): *Annual Review of Anthropology* 15. California: Palto Altom.
- Smith, G. H. 1987. *Akonga Maori. Preferred Maori Teaching and Learning Methodologies*. Discussion Paper.
- Smith, G. H. 2002. *The Development of Kaupapa Maori. Theory and Praxis*. Rkp. disertace, University of Auckland.
- Smith, Lunda T. 1999. *Decolonizing Methodologies, Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press.
- Spradley, James P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Šatava, Leoš. 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Te Tuoma. 1999. *Te Tuaoma, The Maori Language. The Steps that Have Been Taken*. Wellington: Te Puni Kokiri / Ministry of Maori Development.
- Universal Declaration. 1998. *Universal Declaration of Linguistic Rights*. 1998. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.